لمجلة المغربية للبحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵜ ⵜⴰⵎⵖⵔⵉⴱⵉⵜ ⵏ ⵜⵙⵙⵏⵉⵡⵉⵏ ⵅⵉ ⵜⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵜⵉⵣⵔⴰⴼⵜ ⴰ ⵜⵉⵏⴰⵎⵓⵔⵉⵏ
Moroccan Journal for Research in the Humanities and Social Sciences
Volume 03 Numéro 03 (Décembre 2024) pp. 18-28
https://doi.org/10.34874/PRSM.mjrhss-vol3.iss3.51341

التعليم الصريح وسؤال الفوارق الاجتماعية وتكافؤ الفرص بين المتعلمين

Clear Teaching and the question of social disparities and equal opportunities among learners

د. يوسف حاسين[1]

ملخص

تبحث هذه الورقة في مسألة الفوارق الاجتماعية وتكافؤ الفرص بين المتعلمين في تحقيق النجاح المدرسي، وهي تسعى إلى توضيح الكيفية التي يمكن أن يساعد بها نموذج التعليم الصريح على تجاوز الآثار المترتبة عن التفاوتات الاجتماعية على مستوى التحصيل الدراسي. تنطلق الورقة من إبراز أهمية المحدّدات ذات الصلة بالخلفية الاجتماعية للمتعلمين في تحديد مساراتهم الدراسية والمهنية، ثم تنتقل إلى الحديث عن السياق الذي ظهر فيه التعليم الصريح وأهم القواعد والمراحل التي يقوم عليها، لتنتهي إلى الكشف عن مدى فعاليته في تجويد العملية التعليمية وتحقيق النجاح المدرسي لدى المتعلمين، بغض النظر عن التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الموجودة بينهم.

الكلمات المفتاحية: التعليم الصريح، الفوارق الاجتماعية، النماذج التعليمية، النجاح المدرسي.

Abstract

This paper examines the issue of social disparities and the unequal opportunities learners face in achieving academic success. It aims to clarify how the Direct Instruction model can help overcome the effects of social inequalities on academic achievement. The paper begins by highlighting the significance of factors related to the social background of learners in determining their educational and career paths. It then moves on to present the Direct Instruction model founded by Siegfried Engelmann, focusing on the context in which it emerged and its effectiveness compared to other educational models.

Keywords: Clear Teaching, social disparities, educational models, school success.

[1] باحث في السوسيولوجيا، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب

ISSN: 2820-7297 CC BY-NC 4.0

مقدمة

كشف بيير بورديو (Pierre Bourdieu) وجان كلود باسرون (Jean-Claude Passeron) خلال النصف الثاني من القرن الماضي، خاصة في كتابهما الشهير "إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم" (Bourdieu & Passeron, 1970)، عن الدور الكبير الذي تلعبه الخلفية الاجتماعية للمتعلمين في تحديد مساراتهم الدراسية والمهنية، حيث أظهرا أن حظوظ النجاح المدرسي ليست متساوية بين المتعلمين. فبخصوص تطور الحظوظ المدرسية في فرنسا على سبيل المثال، "عرفت فرص الالتحاق بالتعليم العالي خلال عامي 1961 - 1962 تفاوتات كبيرة بين مختلف الفئات الاجتماعية: فقد كان لابن الأجير الزراعي فرصة 1.2% للالتحاق بالدراسات العليا، ولابن الصناعي أكثر من 50%. يكشف هذا التفاوت عن أن النظام التعليمي، في تلك الفترة، كان يميل إلى استبعاد الأطفال ذوي الأصول الشعبية (d'origine populaire) بشكل شبه كامل من بلوغ الدراسات العيا" (Bourdieu & Passeron, p 261). فبدلا من تقليص هذه التفاوتات والسعي نحو تحقيق تكافؤ الفرص وبلوغ النجاح المدرسي، يزيد النظام التعليمي من تعميق الفوارق والتراتبات بين المتعلمين. ذلك أنه ليس مجرد وسيلة لنقل المعرفة بطريقة محايدة، بل أداة لإعادة إنتاج الفوارق والتفاوتات الاجتماعية الموجودة في المجتمع. إن المدرسة لا تمنح جميع المتعلمين نفس الفرص لتحقيق النجاح، بل تميل إلى تعزيز الفوارق الموجودة بين الطبقات الاجتماعية، كما أن طبيعة تصوّرات وعادات وتوجّهات المتعلمين أو ما يطلق عليه بورديو "الهابتوس" ورأس مالهم الثقافي المستمد من أسرهم وبيئاتهم الاجتماعية، تحدّد بشكل كبير اختياراتهم ومساراتهم الدراسية. فالمتعلمون المنحدرون من فئات اجتماعية عليا يستفيدون من حظوظ أكبر لاكتساب العلوم والمعارف والفنون وممارسة أنشطة متعددة، وبالتالي يرتفع رأس مالهم الثقافي ويصبح الهابتوس (بتعبير بورديو) لديهم أكثر غنى، وهو ما يمنحهم العديد من الامتيازات في الحقل المدرسي، الأمر الذي يجعل احتمال نجاحهم المدرسي أكبر من أولئك الذين ينحدرون من الفئات الاجتماعية الأدنى. فهل ينبغي يُفهم من هذه الخلاصات التي انتهى إليها بورديو وباسرون، أن قدر أبناء الفئات الاجتماعية الهشّة هو التعثر الدراسي وإعادة إنتاج نفس الواقع الاجتماعي الذي عاشت فيه أسرهم؟ وأن تفوقهم الدراسي وتقدمهم في سلّم التراتب الاجتماعي سيظل محدودا ويشكل استثناء لا يقاس عليه؟

بالنسبة للباحث الأمريكي سيغفريد انغلمان (Engelmann, 2007)، ليست الخلفية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية هي العامل الحاسم في تحديد مسارات المتعلمين ومستويات تحصيلهم الدراسي، فجميع المتعلمين باختلاف فئاتهم الاجتماعية

و'هبيتوساتهم' و'رساميلهم الثقافية'، في نظره، قادرون على التعلّم وتحقيق النجاح المدرسي، بشرط أن يتم تدريسهم وفق نموذج تعليمي ملائم. هذا الاقتناع التام بأهمية للنموذج التعليمي في تحقيق النجاح المدرسي، جعل إنغلمان يكرّس حياته الفكرية منذ ستينات القرن الماضي لبناء النموذج الذي من شأنه أن يساعد على تقليص التفاوتات الاجتماعية وتحقيق تكافؤ الفرص بين المتعلمين، نموذج سيطلِق عليه اسم "التعليم المباشر" (Direct Instruction)، وهو نموذج سيخضع لاحقا للتطوير من قبل العديد من الباحثين، كما سيتم تداوله فيما بعد، من قبل البعض (Barbash, 2012 على سبيل المثال)، باسم "التعليم الصريح" (Clear Teaching)، الاسم الذي ستعتمده بشكل رسمي الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية بالمغرب في مذكراتها المتعلقة بالنماذج التعليمية المعتمدة في "المدارس الرائدة". وتفاديا للبس المحتمل الذي يمكن أن يثيره تعدد الأسماء، سنحتفظ بـ 'التعليم الصريح' كمقابل لعبارتي Direct Instruction و Clear Teaching.

أولا: نشأة التعليم الصريح

يعود نموذج التعليم الصريح إلى الأبحاث التي قام بها سيغفريد إنغلمان خلال ستينات القرن الماضي، حيث كان يشتغل في مجال الإعلانات، ثم دخل عالم التربية والتعليم حينما أرادت إحدى الشركات "معرفة عدد المرّات التي يحتاج فيها الأطفال إلى التعرّض لخطاب بيع قطعة شوكولاتة قبل أن يتذكروها جيداً بما يكفي لشرائها، وهو ما جعل إنغلمان يستطلع الأبحاث حول التعلّم والذاكرة، إلاّ أنه لم يجد جوابا كافيا لأسئلته فأسس -مدفوعا بفضوله الكبير لحل المشكلات- فصلاً دراسياً لمعرفة ما يلزم لتعليم الأطفال. ليصبح عقب ذلك مشغولا بالسؤال التالي: كيف يمكننا مساعدة العقل على التعلّم؟

بدأ إنغلمان في تعليم أبنائه التوأم، فحقق نتائج جيدة، ووضع لها شريطا مصوّرا مدته 30 دقيقة وهما يحلاّن معادلات خطية عندما كانا في الرابعة من العمر. ودفعته ثقته في أنه سيكون قادرًا على إيجاد عمل في صياغة البرامج التعليمية إلى الاستقالة من وظيفته في مجال الإعلان، وعرض شريطه على 26 ناشرًا مختلفًا، وتم رفضه أو تجاهله من قبلهم جميعًا (Barbash, 2012, P 18).

في هذا السياق نشأ التعليم الصريح من تجربة أجراها إنغلمان لمعرفة ما يمكن للأطفال الصغار تعلّمه عند تدريسهم بنفس التقنيات التي طورها في تعليم أبنائه. وكان هدفه أن يثبت أن كل الأطفال، وليس فقط الأطفال الذين يتمتعون بقدرات مبكّرة، قادرون على التعلّم أكثر وأسرع بشكل يفوق ما توقعه أي منظّر بيداغوجي. أخذ مجموعتين من الأطفال تتراوح أعمارهم بين ثلاث وخمس سنوات -مجموعة من أبناء الأثرياء ذوي البشرة البيضاء، ومجموعة من أبناء الفقراء ذوي البشرة السوداء- وفي غضون أسابيع قليلة علّمهم أشياء كان قد اعتبر بياجيه أنه لا يمكن تعليمها قبل سن

الحادية عشرة أو الثانية عشرة: مفاهيم معقدة مثل الاتجاه (أ تقع شمال ب وجنوب ج على سبيل المثال)، وسلوك الضوء الداخل والخارج من المرآة. لكن بالرغم من المجهود الكبير الذي بذله في سبيل تحقيق ذلك، إلاّ أنه أصيب بخيبة أمل، فقد توقع أنه إذا تم تصميم التدريس بعناية كافية، فإن المجموعتان سوف تتعلّمان معارف جديدة بنفس المعدل، لكنه تفاجأ بالنتائج، حيث تعلّم أبناء الأثرياء ذوي البشرة البيضاء بسرعة أكبر. ليكتشف أن سبب هذا الاختلاف يتمثل في العجز اللغوي الشديد لدى مجموعة الأطفال الفقراء ذوي البشرة السوداء -والذي يُطلق عليه "الفجوة اللغوية"- ثم عزم على اكتشاف كيفية التغلب عليه، وفي غضون شهر واحد، افتتح رفقة كارل بريتر (Carl Bereiter) وجون أوزبورن (Jean Osborn) أكثر مدارس ما قبل المدرسة ثورية في أميركا (Barbash, 2012, P 18).

يبدو إذن، أن نموذج التعليم الصريح قد نشأ في سياق اجتماعي واقتصادي يعكس التأثير الكبير للفوارق الاجتماعية على تكافؤ الفرص بين المتعلمين في الحصول على تعليم جيّد. فقد كان إنغلمان، مدفوعًا بفضوله العلمي، يسعى إلى سدّ الفجوات المعرفية المرتبطة بالقدرة على التعلّم والتفوق الدراسي بين أبناء الطبقات المختلفة. فحاول إثبات أن تصميم البرامج التعليمية بعناية يمكن أن يرفع من مستوى جميع الأطفال، بغض النظر عن ظروفهم الاقتصادية أو الاجتماعية، وذلك من خلال وضع نموذج يهدف إلى تقليص حدّة الفوارق الاجتماعية وتمكين المتعلمين من بلوغ أعلى دراجات إمكاناتهم وقدراتهم العقلية. فما هي المراحل والقواعد التي يقوم عليها نموذج التعليم الصريح؟

ثانيا: مراحل وقواعد التعليم الصريح

وصف الباحثون خطوات التعليم الصريح بشكل متباين، غير أنه بشكل عام، توجد مجموعة من المراحل المشتركة بين تصورات معظم الباحثين. تشمل هذه المراحل: التخطيط، والنمذجة والتوجيه الواضح، والممارسة الموجهة، والممارسة المستقلة، والتقييم (Avery Matthews, 2024). وفيما يلي عرض لهذه المراحل:

التخطيط: في هذه المرحلة، يقوم المدرّس بتحديد أهداف التعلّم بشكل واضح ومحدد. يتم وضع هذه الأهداف بحيث تكون قابلة للقياس وتحقق احتياجات المتعلمين، ويعتبر تخطيط الأهداف خطوة أساسية لضمان أن كل نشاط تعليمي يكون له غرض واضح وموجّه نحو تحقيق نتائج محددة.

النمذجة والتوجيه الواضح: تشمل هذه المرحلة تقديم الدّرس بطريقة مباشرة مع التركيز على النمذجة، حيث يقوم المدرس بعرض كيفية أداء المهارة. يتضمن التوجيه الواضح شرح التفاصيل والخطوات بوضوح، مع التأكيد على النقاط الرئيسية

التي يحتاج المتعلمون إلى فهمها. يُظهر المدرس للمتعلمين كيفية القيام بالمهمة أو حلّ المشكلة، بشكل يوفر نموذجًا يمكن اتباعه.

الممارسة الموجّهة: يشارك المتعلمون، بعد النمذجة، في الأنشطة الموجّهة حيث يطبقون ما تعلموه تحت إشراف المدرّس. والهدف من هذه المرحلة هو التأكد من أن المتعلمين يفهمون المحتوى الجديد بشكل صحيح قبل أن يطلب منهم العمل بشكل مستقل، ويقدم المدرس الملاحظات الفورية ويوجه المتعلمين حسب الحاجة.

الممارسة المستقلّة: يُطلب من المتعلمين في هذه المرحلة، تطبيق ما تعلموه بشكل مستقل دون تدخل مباشر من المدرس. هذه المرحلة تساعد في تعزيز التعلّم وتطوير الثقة في استخدام المهارات أو المفاهيم الجديدة بشكل ذاتي.

التقييم: يتم التقييم في نهاية الدرس أو الوحدة للتأكد من أن المتعلمين قد حققوا أهداف التعلّم، بحيث يمكن أن يتضمن التقييم اختبارات رسمية، أو أنشطة تقييمية، أو ملاحظات حول أداء المتعلمين خلال الأنشطة المختلفة. ويساعد التقييم في تحديد ما إذا كانت هناك حاجة لإعادة تدريس أو مراجعة أجزاء معينة من الدرس.

أما بخصوص القواعد التي ينبغي على المدرس الحرص على تطبيقها في إطار نموذج التعليم الصريح، فيمكن تلخيصها في خمس قواعد أساسية حسب شبرد (Barbash, 2012):

الوضوح: أي أن يكون المدرس واضحًا في تقديم المعارف والتعليمات، وشرح المفاهيم بطريقة مباشرة ومفهومة، مع تجنب الغموض والتعميمات غير الضرورية. إذ ينبغي على المدرس أن يوضح أهداف الدرس وما يُتوقع من المتعلم تعلّمه، وعليه أن يستخدم لغة بسيطة وأمثلة ملموسة للتوضيح.

الفعّالية: بمعنى **أن يكون المدرس فعّالا في** استخدام الوقت والموارد لتحقيق أقصى استفادة من كل حصة تعليمية. وذلك بالتخطيط الدقيق للدروس، والتركيز على المحتوى الأساسي، وتجنب التفاصيل غير الضرورية، كما يجب أن تكون الأنشطة التعليمية منظمة لتحقيق الأهداف بأقل وقت وجهد ممكن.

الإتقان: حيث ينبغي على المدرس أن يعمل على التأكد من أن جميع المتعلمين قد فهموا المحتوى وتمكنوا منه قبل الانتقال إلى مواضيع جديدة، وذلك من خلال التكرار والمراجعة المستمرة. يمكن استخدام التقييمات المستمرة لضمان الفهم التام قبل الانتقال إلى الدروس التالية، وفي هذا الصدد يقول إنغلمان: "إن القاعدة الأكثر أهمية، وربما الأكثر صعوبة في تعليم المتعلمين، هي أنه يتعيّن عليك أن تبدأ من أقرب مكان ممكن حيث يؤدي إلى المتعلم، وعليك أن تُعلّم حتى الإتقان، ولا يمكنك تحقيق الإتقان إذا قدمت مهام تتجاوز كثيراً قدرة المتعلم، وإذا لم تمنح الأطفال قدراً كافياً من التدريب" (Barbash, 2012, p 19).

الاحتفال بالنجاح: تشير هذه القاعدة إلى الاعتراف بإنجازات المتعلمين والاحتفال بها لتعزيز الدافع لديهم، من خلال تقديم الثناء والمكافآت عند تحقيق المتعلمين للأهداف أو عند إظهارهم لتقدم ملحوظ. لأن هذا من شأنه ما يعزز الثقة بالنفس ويشجع المتعلمين على مواصلة الجهد في التعلم.

الحذر من الحدس: وذلك بعدم الاعتماد على الحدس الشخصي أو التقديرات غير المبنية على الأدلة في اتخاذ القرارات التعليمية، إذ يجب أن يعتمد المدرس على بيانات واقعية، مثل نتائج التقييمات والأداء الفعلي للمتعلمين، بدلاً من الافتراضات أو الحدس. فاتخاذ القرارات التعليمية يجب أن يكون مبنيًا على الأدلة والتقييمات الموضوعية.

توضح مراحل وقواعد التعليم الصريح التي تم عرضها أعلاه، مدى حرص أصحاب هذا النموذج على الوضوح والدقة والتنظيم والصرامة في كافة اللحظات التي تمرّ منها عملية التعليم والتعلّم. فالتعليم الصريح يقوم على خطوات متتابعة وقواعد واضحة، حيث أن المراحل، بدءًا من التخطيط وحتى التقييم، تعكس تصوّرا شاملاً يهدف إلى تحقيق تعلّم موجّه ومستدام. كما أن القواعد الخمس الأساسية توجّه عمل المدرسين وتجنبهم الوقوع في الأخطاء والمنزلقات الشائعة أثناء إنجازهم للدروس وتفاعلهم مع المتعلمين. لكن ما مدى فعالية هذا النموذج في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين وتقليص حدّة التأثير السلبي للفوارق الاجتماعية بينهم؟

للإجابة عن هذا السؤال سنحاول في المحور اللاحق (فعالية التعليم الصريح) مناقشة النتائج التي حققها هذا النموذج منذ بداية تطبيق في أواخر ستينات القرن الماضي، بالاعتماد على برنامج التقييم "Follow Through" الذي أُنجز برعاية الحكومة الفيدرالية الأمريكية ما بين 1968 و1977، وعلى بعض الدراسات التي حاولت تقييم نتائجه مقارنة مع برامج أخرى.

ثالثا: فعّالية التعليم الصريح

يستند "التعليم الصريح" لإثبات فعاليته إلى العديد من الأبحاث الإمبريقية التي تفيد تفوقه على باقي الأساليب التعليمية المعتمدة في المدارس الحديثة. غير أن أكثرها استحضارا من قبل المدافعين عنه؛ هي النتائج التي كشف عنها برنامج " Follow Through" برعاية الحكومة الفيدرالية الأمريكية، هذا البرنامج الذي امتد لعشر سنوات (1968-1977)، وسعى إلى تقييم النماذج التعليمية المعتمدة في المدارس الأمريكية، من خلال قياس مدى نجاعة 22 برنامجا تعليميّا موجّها لبناء التعلمات الأساس لدى الأطفال، وذلك بالاعتماد على مجموعة واسعة من المتغيرات: متغيرات ديموغرافية (التوزيع الجغرافي وحجم المجتمع)، متغيرات مرتبطة بالتركيبة العرقية

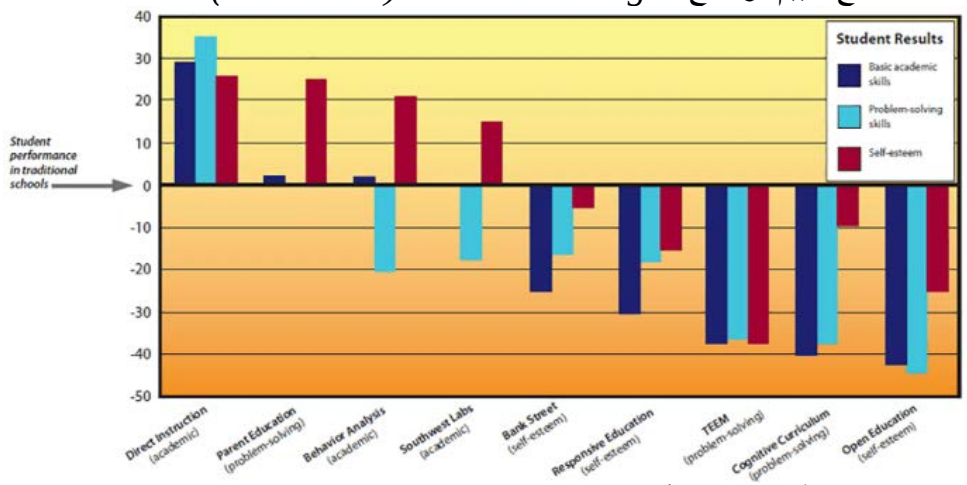
(بيض، وسود، ومن أصل لاتيني، وأمريكي أصلي)، ومتغيرات مرتبطة بمستوى الفقر (المحرومون اقتصاديًا).

شمل البرنامج أكثر من 200000 طفل، من روض الأطفال إلى القسم الثالث، وسعى إلى اكتشاف النموذج الأكثر فعّالية، حيث قام البرنامج بتطبيق 22 نموذجًا لتعليم الأطفال، واختبار فعاليتها، من عام 1968 إلى عام 1977. غطّت النماذج نطاقًا واسعًا من المناهج الموجودة في المدارس اليوم بدءًا من المناهج الموجّهة نحو الاكتشاف إلى تلك القائمة على مبادئ المدرسة السلوكية. قام التقييم بقياس إنجازات الأطفال في القراءة والرياضيات واللغة والتهجئة، كما تم تصميم الدراسة لاكتشاف النماذج المتفوقة في تدريس "المهارات الأساسية" والتعرف على النماذج المتفوقة في تدريس "مهارات التفكير العليا"، إضافة إلى تحديد النماذج التي كان فيها لدى الأطفال شعور قوي بالمسؤولية الشخصية وتصوّر جيد وإيجابي عن الذات (Engelmann, 2007, p 1).

احتلّ نموذج التعليم الصريح المرتبة الأولى بنتائج مبهرة متفوقا على جميع النماذج التعليمية الأخرى، كما يوضّح الشكل رقم 01 أدناه والذي يضم 10 من النماذج التي شملها التقييم:

الشكل رقم 01

نتائج تقييم برنامج "Follow Through" (1968-1977)



ملحوظة: الشكل مأخوذ من موقع المعهد الوطني للتعليم المباشر (NIFDI)، بتاريخ 10 يوليوز 2024: https://www.nifdi.org/what-is-di/project-follow-through.html

كشفت نتائج التقييم عن أن المتعلمين الذين تم تدريسهم وفق نموذج التعليم الصريح، كان تحصيلهم الدراسي أعلى بكثير من المتعلمين الذين تلقوا تعليمهم وفق

البرامج أخرى. كما كان لديهم أيضًا ثقة وتقدير أعلى بالذات. لم يحقق أي برنامج آخر نتائج تقترب من التأثير الإيجابي الكبير للتعليم الصريح.

بيد أنه بالرغم من التفوق الكبير الذي أظهره التقييم لصالح التعليم الصريح، إلاّ أنه لم يلقى الترحيب والانتشار الذي يستحقه بفعل النتائج التي حققها، ومردّ ذلك إلى أن نتائج التقييم التي توصل إليها برنامج "Follow Through" لم تعتمد ولم تنشر من قبل الجهات المسؤولة عن التربية والتعليم بأمريكا، نظرا لعدة أسباب، يناقشها إنغلمان بتفصيل في الفصل الخامس من كتابه " Teaching Needy Kids in Our Backward System" (Engelmann, 2007)، نذكر منها على سبيل المثال، الحكم على البرنامج ككل بالفشل في تحقيق أهدافه من طرف الحكومة الفدرالية الأمريكية حينئذ، بالإضافة إلى ما أورده إنغلمان بخصوص الرسائل التي ردّ بها المسؤولون عن البرنامج على استفساراته؛ من قبيل أن جميع النماذج التعليمية كانت نتائجها متباينة (جيدة في بعض المدارس وسيئة في أخرى)، الأمر الذي اعتبره إنغلمان مبررا واهيا؛ حيث أن نموذج التعليم الصريح في نظره أظهر نتائج إيجابية وجيّدة في 17 مركزا من أصل 18؛ والمركز الذي كانت نتائجه سيئة لم يكن على اتصال بأصحاب النموذج منذ ثلاث سنوات، ومع ذلك تمت إضافته للبرنامج (Engelmann, 2007, p 235). أمّا السبب الحقيقي وراء عدم اعتماد نتائج التقييم، في نظره، فيكمن في أن النتائج جاءت مخالفة لتوقعات المسؤولين الذين لم يستسيغوا أن يكون هناك نموذج واحد فقط، من النماذج التعليمية التي خضعت للتقييم، ناجحا في بناء المهارات الأساسية (basic skills) والمهارات المعرفية (cognitive skills) ومهارات الاستجابات العاطفية (affective responses)، حسب المعايير المعتمدة، هذا النموذج الذي كان يعتبر معارضا للفكر التربوي السائد أنداك ولا يساير قناعات الفاعلين التربوين والمؤثرين في السياسات التعليمية ومصالحهم المالية.

يذكر إنغلمان أن ويس (Wes)، وهو أحد المشاركين في تطوير نموذج التعليم الصريح، كتب بخصوص الأسباب الكامنة وراء عدم نشر نتائج التقييم وعدم الاهتمام بنموذج التعليم الصريح في تلك الفترة: "المشكلة الأساسية التي نواجهها هي أن النماذج الأكثر انتشارا في التعليم اليوم (تلك القائمة على الفصول الدراسية المفتوحة، وأفكار بياجيه، وخبرة اللغة، والتعليم الفردي) فشلت في برنامج التقييم " Follow Through". ونتيجة لهذا، هناك العديد من الجهات المسؤولة على النظام التعليمي التي تسعى إلى إخفاء حقيقة مفادها أن التعليم الصريح، الذي طوّره رجل لا يحمل حتى درجة الدكتوراه أو شهادة جامعية في التعليم، نجح بالفعل في تحقيق غرضه" (Engelmann, 2007, p 253). إن نشر نتائج التقييم حسب إنغلمان كان غير

مستساغ بالنسبة لأولئك الذين كانوا يتمتعون بالسلطة (Engelmann, 2007, p 252).

بالإضافة إلى نتائج برنامج التقييم المذكور أعلاه، كشفت لاحقا العديد من الدراسات عن فعالية التعليم الصريح. ففي دراسة حديثة أجراها كلار ونيغام (Klahr and Nigam) سنة 2004، تم تقديم أدلة تدعم ادعاء تفوق التعليم الصريح على التعلّم بالاكتشاف، وهو ادعاء يؤيده الآن عدد من الباحثين (على سبيل المثال، كيرشنر، وسويلر، وكلارك، 2006؛ ماير، 2004؛ ريتل جونسون، 2006)، فضلاً عن صناع السياسات التعليمية في العديد من الدول. قدّم كلار ونيغام تعليمًا صريحا موجزًا حول عملية التحكم في المتغيرات لمجموعة كبيرة من متعلمي القسمين الثالث والرابع، ويشيران إلى أنه من أجل تسهيل المقارنة بين نموذج التعليم الصريح ونموذج التعليم بالاكتشاف، استخدما "نوعًا متطرفًا من التعليم الصريح، حيث كانت الأهداف والمواد والأمثلة والشروحات ووتيرة التعليم كلها خاضعة لسيطرة وسلطة المدرس" (Klahr & Nigam, 2004, p 662). وقد أفادا كلار ونيغام أن المتعلمين في حالة التعليم الصريح تفوقوا على نظرائهم في التعلم بالاكتشاف في جميع التقييمات (Dean & Kuhn, 2007, p 384).

لا تقتصر نتائج التعليم الصريح على المتعلمين الفقراء والذين يعانون من صعوبات في التعلّم ومشاكل في النمو، بل تشمل جميع المتعلمين بمختلف انتمائاتهم الاجتماعية وتباين رساميلهم الثقافية وتعدد صعوباتهم التعليمية. يشير شبرد بارباش (Shepard Barbash) إلى أنه منذ مشروع التقييم "Follow Through"، وخلال أربعين عاما، ثبت مرارًا وتكرارًا أن التعليم الصريح فعّال مع جميع أنواع المتعلمين - من الأطفال المعرضين للخطر والذين يعانون من صعوبات في مرحلة ما قبل المدرسة، إلى المتفوقين في باقي المراحل الدراسية (Barbash, 2012, p 2). كما أورد نفس الباحث أن أكثر من مائة دراسة (بما في ذلك خمسة عشر دراسة في سنوات 2009 و2010 و2011 وخمسة وسبعين دراسة في العقد الأول من الألفية الثالثة) قد أكدت جوانب مختلفة من نتائجها، ووجدت أن التعليم الصريح يعمل على تسريع التعلّم لدى المتعلمين الأكبر سناً، والأطفال الذين يتمتعون بذكاء أعلى من المتوسط، والمجموعات العرقية والإثنية المختلفة، والمتعلمين ذوي الإعاقة والتعليم الخاص، والمتعلمين في المدارس الحضرية والريفية والضواحي. كما وجدت الأبحاث أنه يرفع معدلات تخرج المتعلمين من المدرسة الثانوية والالتحاق بالجامعة، ويقلل من مشاكل الانضباط والإحالات إلى التعليم الخاص. ولا توجد حسب شبرد أي دراسة علمية تقول بوجود آثار سلبية للتعليم الصريح (Barbash, 2012, p 47). كما أجرى ستوكرد وزملائه (Stockard et al., 2018)، إحدى أكثر التحليلات صرامة لاستكشاف آثار التعليم الصريح. وخلص التحليل إلى أن المتعلمين في برامج التعليم

الصريح حققوا نتائج دراسية كبيرة في مجالات مختلفة مثل القراءة واللغة والرياضيات والتهجئة. وذكرت مجموعة من الدراسات الواردة في التحليل الذي أجراه ستوكرد وزملاؤه، أن العينة تضمنت متعلمين من خلفيات شديدة الفقر، وهو ما يؤكد أن التعليم الصريح يمثل أحد أكثر الطرائق نجاعة لتدريس المتعلمين القادمين من خلفيات ذات وضع اجتماعي واقتصادي منخفض كوسيلة لتطوير المهارات المعرفية والعاطفية (Matthews, 2024, pp 82-83).

خاتمة:

تشكّل الخلفية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للمتعلمين في الكثير من الأحيان عاملا حاسما في التعثر أو النجاح المدرسي، غير أنه لا يمكن اعتبار ذلك نتيجة حتمية، بل إنه، وبالرغم من الأهمية البالغة لهذه المحددات في رسم المسار الدراسي والمهني للمتعلمين، إلاّ أنه يعود بنسبة مهّمة منه إلى طبيعة النموذج التعليمي المعتمد وكيفيات تنزيله داخل الفصول الدراسية. من أجل تقليص حدّة هذا التأثير، يمكن للتعليم الصريح وما يتضمنه من وضوح وفعالية وتنظيم، أن يمثل أداة قوية لتجاوز التفاوتات والفجوات التي قد تنشأ بسبب الفوارق الاجتماعية والثقافية والاقتصادية بين المتعلمين، وذلك من خلال توفير تعليم عالي الجودة يستند إلى مبادئ التعليم الصريح والممارسة الموجّهة والتقييم المستمر، وهو ما من شأنه أن يسهم في تحقيق تكافؤ الفرص بين المتعلمين، بشكل يمكّنهم جميعاً من الوصول إلى أقصى إمكاناتهم الدراسية والأكاديمية وتحقيق النجاح المدرسي والمهني بغض النظر عن الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي ينحدرون منها.

بيبليوغرافيا:

Barbash, S. (2012). *CLEAR TEACHING: With Direct Instruction, Siegfried Engelmann Discovered a Better Way of Teaching*. Education Consumers Foundation.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C., (1970). *La Réproduction: éléments pur une théorie du système d'enseignement* . Les Editions de Minuit.

Dean, D., & Kuhn, D. (2007). Direct instruction vs. Discovery: The long view. *Science Education, 91*(3), 384–397. https://doi.org/10.1002/sce.20194

Engelmann, S. (2007). *Teaching Needy Kids in Our Backward System: 42 Years of Trying*. ADI Press.

Klahr, D., & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery

learning. *Psychological Science*, *15*(10), 661–667. https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00737.x

Matthews, A. (2024). Direct/Explicit Instruction and Social Constructivist Practices in Inclusive Classrooms . *In Education*, *29*(1).

Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplica Khoury, C. (2018). The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research. *Review of Educational Research*, *88*(4), 479–507. https://doi.org/10.3102/0034654317751919